



Études de communication

langages, information, médiations

13 | 1992

Pratiques d'écriture et champs professionnels (2)

Les enseignants et leur rapport à l'écriture

Teachers and their Relationship to the Act of Writing

Christine Barré-De Miniac



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/2773>

DOI : 10.4000/edc.2773

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 1992

Pagination : 99-114

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Christine Barré-De Miniac, « Les enseignants et leur rapport à l'écriture », *Études de communication* [En ligne], 13 | 1992, mis en ligne le 08 janvier 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/2773> ; DOI : 10.4000/edc.2773

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Les enseignants et leur rapport à l'écriture

Teachers and their Relationship to the Act of Writing

Christine Barré-De Miniac

... Actuellement on s'imagine se passer de l'écrit, mais toutes les sanctions passent par l'écrit ... C'est une illusion de s'imaginer qu'un enfant brillant oralement pourra réussir, c'est pour ça que je pense qu'il faut les obliger à écrire.

(Evelyne A., enseignante de Français).

- 1 Obliger, sanctions, termes forts et évocateurs de pénibilité. Le constat est souvent exprimé que les élèves rechignent à écrire, ne savent pas rédiger, et que le « passage à l'écrit » manifeste une rupture, un saut.
- 2 Ce difficile saut d'obstacle pour les élèves, comment les enseignants le vivent-ils ? Aiment-ils écrire, écrivent-ils souvent, eux dont la profession est de faire écrire et qui évaluent les élèves en évaluant leurs écrits ?
- 3 En effet, que « toutes les sanctions passent par l'écrit » place les enseignants en position d'experts. Et de la reconnaissance de leur capacité à « expertiser » les écrits des élèves à l'idée qu'eux savent, aiment écrire, produisent d'emblée des écrits corrects, clairs, rigoureux... il n'y a qu'un pas. Eux-mêmes ne sont-ils pas enfermés dans ce rôle et le statut social qui lui est associé ? La question du « passage à l'écrit » se pose-t-elle encore pour eux, ces spécialistes ? Se la posent-ils ? Leur importe-t-elle ?
- 4 Se poser la question de son propre rapport à l'écriture ne serait-il pas une voie d'approche de ce que « la difficulté de réalisation d'un écrit... n'est pas dans cet écrit mais en celui qui le produit » (Bourgain, D., 1990). La connaissance par l'enseignant de ses propres modes d'implication dans l'écriture ne pourrait-elle pas faire partie d'un processus initiateur de la recherche de pratiques pédagogiques facilitatrices et différenciées.

- 5 C'est à cette large question que l'étude monographique présentée ici tente d'apporter une modeste contribution¹.
- 6 Dix enseignants de collège, de disciplines tant littéraires que scientifiques ont été longuement interviewés². Dans ces entretiens, qui se sont déroulés après une période d'observation dans leur classe (Barré-De Miniac, C. ; Cros, F. (1990a, 1990b)), les enseignants ont été principalement invités à parler de trois aspects liés à leurs pratiques d'écriture :
- 7 - Leurs pratiques professionnelles : en classe et hors de la scène scolaire.
 - Leurs pratiques en matière d'écriture vis-à-vis de leur propre enfant, en relation ou non avec le travail scolaire.
 - Leurs pratiques « privées », qu'il s'agisse des pratiques ordinaires ou de pratiques socialisées sans relation immédiate avec la conduite de leur classe.
- 8 Quelles relations existe-t-il entre leurs pratiques professionnelles fondées sur leur formation et régies par les instructions officielles et les traditions institutionnelles, et leurs pratiques hors de l'école, lorsqu'ils redeviennent Mr ou Mme « Tout le Monde ». Les connaissances savantes modifient-elles les représentations ordinaires ou communes de l'écriture (Dabène, 1987, 1990) ou se juxtaposent-elles à ces dernières ?
- 9 Y a-t-il cohérence ou non entre les représentations et attitudes à l'égard de l'écriture dans ces deux territoires : l'école et l'extérieur de l'école ? Chaque individu est-il doté d'un « rapport à l'écriture » qui, même s'il se spécifie en fonction du contexte d'usage de celle-ci, présente une cohérence d'ensemble, ou bien l'usage scolaire et non scolaire se trouvent-ils en relative indépendance, voire en juxtaposition ?

Méthodologie d'analyse

- 10 Un exemple :
- Au cours du très long entretien qu'elle nous accorde, Émilienne M., professeur d'anglais, parle longuement de ses pratiques les plus habituelles en classe avec ses élèves : questions au tableau, travail individuel, correction collective.
- Q. : Pour la correction vous écrivez au tableau ?*
R. : C'est moi ou un élève, suivant qu'ils sont agités ou qu'ils sont encore concentrés... C'est vrai que les élèves qui sont incapables de se concentrer, je fais beaucoup plus d'écrit que pour les élèves qui sont capables de se concentrer, de faire les choses oralement. L'écrit est un moyen de les fixer La dernière inspection que j'ai eue, il y a deux ans, c'était une bonne classe, il m'a reproché de ne pas écrire ! C'est vrai que j'ai oublié d'écrire !
- 11 On passe insensiblement de l'écriture canalisatrice de l'agitation, de l'association élèves agités-mauvais élèves, à l'écriture-trace, objet d'un (très) hypothétique travail ultérieur, ce qui permet à l'enseignant de ne pas perdre tout espoir d'un aboutissement de son travail.
- 12 C'est une image négative de l'écriture qui domine dans ces extraits, où le mot écriture est associé à « agités », « incapables de... », « mauvais ».
- 13 De son écriture professionnelle hors de la scène scolaire, Émilienne M. parle peu : « Je n'écris jamais de vrais cours... Je n'ai pas de cahier de cours ». Là encore la négation est de règle. Les corrections de copies sont rapidement évoquées. Il s'agit de courtes interrogations écrites dont la fréquence et le mode de correction sont également intégrés à un processus autant disciplinaire que strictement didactique.

- 14 Dès que l'on aborde la question de ses propres enfants, Émilienne M. répond sur le terrain scolaire : « J'en ai eu un, je l'ai suivi énormément ». Et elle prend alors l'initiative avec force et virulence :

Il s'est trouvé que mon gosse avait 4 ans de maternelle. La directrice, d'ailleurs je lui en ai terriblement voulu, n'a pas voulu le faire passer, parce qu'il dessinait mal. Or ça c'est quelque chose, chez nous, mon mari et moi, on est toujours très maladroît en écriture, et mon gosse a hérité de ça... Il a toujours été handicapé de ce côté-là... J'étais triste pour lui... Sa difficulté était uniquement calligraphique. Mais ça l'a handicapé partout.

- 15 Handicap et triste, il s'agit là de termes forts pour une image à dominante, encore une fois négative, et des souvenirs anciens (ce fils a actuellement une trentaine d'années).
- 16 Image toujours négative lorsque le questionnement aborde son écriture à elle. Émilienne M., comme elle l'a fait à propos de son fils, place d'abord la question sur le terrain du handicap physique. Elle a déjà évoqué sa maladresse manuelle et ajoute : « Maintenant c'est mes yeux qui me gênent ».
- 17 Elle évoque pourtant sa jeunesse, époque où elle a tenu un journal, puis les débuts de sa carrière en Algérie, qui lui a donné l'occasion d'entretenir une assez abondante correspondance amicale. « J'ai tout, gardé, je sais où c'est ». « J'ai gardé mon courrier ». Et, sur la lancée de ces évocations, de l'expression d'un attachement à ces matériaux écrits, Émilienne M. monologue alors, déplace la question de l'écriture du terrain instrumental à celui du sujet d'écriture (réelle ou potentielle) : « Écrire, non. Je ne me considère pas comme assez importante ». Suit alors le récit de ce qui est ressenti comme un échec en écriture dans sa jeunesse :

J'ai même calé au niveau des diplômes. J'aurais pu passer une thèse, j'en ai commencé trois ou quatre et puis j'ai arrêté... C'est personnel ... Je ne me ressens pas comme très intelligente... Je pense que j'ai une intelligence logique et concrète et j'ai absolument pas une intelligence de littéraire.

- 18 Cet échec est appréhendé non plus au niveau instrumental mais au niveau de sa personne, et à l'heure où la retraite s'annonce le souvenir de cet échec cuisant reste très fort chez Émilienne M.
- 19 Image négative d'elle-même, image négative de l'écriture de son fils : lorsqu'Émilienne M. explique qu'elle fait plus écrire les élèves agités que les autres, on ne peut s'empêcher de penser que décidément ces images négatives de l'écriture la poursuivent. Images négatives certes, mais qui ne signifient pas rejet. Car la force des émotions et sentiments exprimés témoignent de la fascination que continue à exercer l'écriture sur Émilienne M.
- 20 Convergence ? Effet de projection d'un champ sur l'autre ? Il reste qu'écriture professionnelle, extra-professionnelle et comportement vis-à-vis de l'écriture de son enfant constituent trois champs dans lesquels se manifestent des attitudes communes.

Des attitudes dominantes vis-à-vis de l'écriture.

- 21 C'est cette démarche d'analyse, de mise en relation du discours relatif à l'écriture dans le cadre professionnel, extra-professionnel, familial et privé, qui a été appliquée sur l'ensemble des dix interviews. Trois types de discours apparaissent ainsi :
- 22 - Ceux où domine l'insistance sur l'écriture comme un travail impliquant le sujet.
 - Ceux où domine l'écriture comme technique intrinsèquement scolaire.
 - Ceux où domine également l'écriture comme une technique distanciée du sujet, mais qui minimisent le modèle scolaire.

- 23 Il s'agit, bien entendu, de dominantes, et sur des dimensions hétérogènes et non exclusives. Dans cette recherche à but exploratoire, notre optique a été de caractériser des sensibilités différentes à l'égard de l'écriture dans le cadre professionnel et extra-professionnel, sans nous enfermer dans des catégories rigides.

L'écriture comme travail impliquant le sujet

- 24 Comme Émilienne M., Norma H. investit le travail de l'écriture dans le domaine professionnel aussi bien qu'extra-professionnel. Elle aime cela.

- 25 Elle parle longuement de ses pratiques en classe, qui visent à individualiser l'enseignement au centre duquel elle place la maîtrise du texte, à dominante littéraire (elle est professeur de français).

... Je voudrais qu'ils arrivent à comprendre que le paragraphe c'est comme la phrase, c'est un instrument d'écriture. ... En 4^e-3^e ils retravaillent leurs textes en classe ... Les 3^e, enfin d'année, j'essaie de faire que les deux dernières copies qu'ils reçoivent, ce soit non seulement une correction de la copie mais aussi une correction de leurs défauts principaux dans le domaine en général de l'écrit ou pour le type de devoir précis.

- 26 C'est pour cette raison qu'elle fait des corrections et des corrigés approfondis, y passant plus de temps qu'à la préparation des copies :

Par exemple pour une dictée je prends les copies et je relève qui a fait telle faute et le corrigé consiste à demander à tel élève qui a fait la faute de la corriger, donc ça suppose que j'écrive les noms des élèves et la faute en face, et qu'ensuite je fasse un corrigé. Et pour la rédaction, je fais un peu la même chose.

- 27 En dehors de l'école elle écrit des nouvelles, pense à l'édition et raconte ses démarches auprès de différents éditeurs, mais explique que ce qu'elle veut avant tout, c'est garder le plaisir d'écrire :

J'écris pour moi, j'écris des histoires. Disons que j'écris pour moi parce que je ne considère pas que ce soit un métier ; c'est pour moi un plaisir. Je ne me vois pas en faire mon métier...

- 28 Elle exprime le même point de vue à propos d'ouvrages scolaires qu'elle publie :

Le premier ouvrage qu'on a écrit, c'est tout simplement parce qu'on avait envie d'écrire un ouvrage scolaire sur les contes Ceux qu'on a fait ensuite c'était des commandes... Un ou deux manuels ont été vraiment des contraintes qui nous ont pesé.

- 29 Revenant à ses écrits littéraires, elle explicite facilement son mode de travail : un projet qui naît d'une lecture, puis « ce que j'avais comme projet de départ se modifie et ça donne quelque chose de différent ». C'est cette idée de l'interdépendance de l'écriture et du travail d'élaboration, qui a fait dire à Aragon « qu'on pense à partir de ce qu'on écrit et pas le contraire » que nous avons appelé ici « écriture-travail ». Les professeurs entrant dans cette catégorie expriment l'idée que l'écrit n'est pas un simple décalque d'une pensée qui serait élaborée indépendamment de son inscription sur la feuille et que donc l'écriture constitue un travail.

Écriture, travail de l'écriture et plaisir de ce travail sont apparemment trois choses qui tiennent à cœur à Norma H.

A propos de son fils (8 ans) elle évoque une époque où il a voulu écrire avec elle des poèmes, qui ont été en fait une sorte d'intermédiaire entre des poèmes et des histoires. « Peut-être que ça va revenir. Il a l'air de n'écrire pour l'instant que pour l'école ». Elle n'intervient pas à ce niveau, satisfaite de la maîtresse et des résultats de son fils. Comme pour son écriture à elle, pas de « tension vers », mais plutôt une attente détendue du

moment propice à une écriture qui soit source de plaisir.

Pratique pédagogique axée sur le travail du texte et visant à fournir à chaque élève un instrument d'analyse de ses propres écrits, écriture extra-professionnelle privilégiant le plaisir, littéraire non contrainte, c'est la passion qui domine, tant pour la pédagogie de l'écriture que pour l'écriture elle-même.

- 30 Chez Rémi K. c'est moins le plaisir que l'émotion à évoquer son penchant pour la poésie et l'influence prépondérante en cela de son père, grâce aux « discussions sur les mots », qui domine et donne cohérence au très long entretien. Enseignant d'histoire-géographie et de français, il parle presque exclusivement de son enseignement de français. Dans cet enseignement il veut privilégier ce qu'il appelle l'expression personnelle et y amener les élèves. On y trouve nettement la marque de ses pratiques et goûts personnels : « Je Crois beaucoup à la poésie pour apprendre à écrire ». Mais il éprouve des difficultés à mettre en oeuvre ce projet dans un contexte de classe traditionnelle : « Les vraies tâches d'écriture-travail où ils doivent réfléchir ça se passe souvent mal, c'est-à-dire dans le brouhaha ».

Il résout la question en faisant alterner des séances de travail systématique de vocabulaire, de grammaire... et de ce qu'il appelle des « mécaniques » et des séances axées sur l'expression personnelle.

Je fais un cours sur la versification, c'est-à-dire comment compter les pieds... les différentes rimes, le rythme. ... Ils ont des poésies à apprendre.

On peut écrire à partir d'un thème: le chat. D'ailleurs une fois j'ai amené un chat. Donc ils observent le chat et ils écrivent une poésie. " Le rôle de ce chat réel, c'était de quitter le carcan scolaire, faire entrer la vie dans l'endroit où elle n'est pas Tout ça ça a fait qu'ils étaient dans une situation... ça changeait un peu.

- 31 Ses autres pratiques d'écriture professionnelle (correction des copies et surtout préparation des cours) sont évoquées comme un travail d'écriture proprement dit, dans lequel travail pédagogique et travail intellectuel sont indissociables :

... Et dans le fond on devrait tous s'obliger à écrire, pour rédiger, ne serait-ce que des cours, le faire systématiquement comme une hygiène de vie... Moi je vois, par exemple, si je lis sans prendre de notes, souvent, ou il me restera pas grand-chose de ce que j'ai lu, ou rien du tout. J'ai besoin de faire des fiches. Je m'oblige. Cette année, tout ce que j'ai lu j'ai fait des fiches.

Q. : Tout ce que vous lisez professionnellement, ou même les romans ?

R. : Oui, au niveau des romans, qui ne sont pas toujours en relation avec le travail ... Mais je trouve que c'est pas très loin Ce que je suis obligé de faire quelquefois, c'est de compacter un peu les fiches. 4-5 pages c'est trop. Quelquefois c'est deux ans après, quand je relis.

- 32 De même ses élèves doivent retravailler leurs textes après correction :

Je leur dis : il y a votre travail, il y a la correction du professeur, ...et c'est seulement après que vous recopiez au propre.

- 33 Personnellement il continue à écrire de la poésie, et un peu de prose :

C'est plus un jeu... (l'édition) j'en vois pas l'utilité. Et puis je n'ai pas suffisamment travaillé pour que je présente ça comme une tâche, comme quelque chose de fini.

- 34 Dans la famille il est « l'écrivain public » à qui sont confiées les lettres administratives « difficiles », « quand il y a un problème particulier où justement la rédaction compte beaucoup » et l'aide scolaire à son fils « pour figoler les rédactions en français, en histoire-géographie, les visites de musées ».

- 35 Plaisir de la rédaction, du texte et du maniement des mots se retrouvent dans l'évocation du souvenir de son père écrivain, ses pratiques professionnelles aussi bien en classe que

chez lui, ainsi que dans ses pratiques privées. L'implication du sujet dans le travail d'écriture est principalement vue sous l'angle de l'expression :

L'important c'est que les personnes s'expriment. Il y a un côté libérateur de l'écriture.

- 36 Thérèse S., professeur de mathématiques, bien que moins typique de cette catégorie, se rapproche fortement de Norma H. par son intérêt fortement marqué pour l'écriture comme travail d'élaboration et de formalisation des objets mathématiques. A la différence de son collègue Martin S. (cf. ci-dessous) elle parle bien « d'entrée dans l'écriture mathématique » (et non d'usage du français en mathématiques), à propos d'exercices visant à l'appropriation du code mathématique ou la description de figures géométriques.

- 37 En dehors de la scène scolaire, son écriture professionnelle consiste à préparer les contrôles (qu'elle tient à rédiger elle-même) et à corriger les copies. En cohérence avec ses pratiques en classe elle s'attache à la rédaction mathématique :

On voit tout de suite la tournure d'esprit de l'élève. (Un bon élève) c'est un élève qui voit les choses directement, son explication sera directe.

- 38 Seule cette écriture formelle et mathématique semble l'intéresser, et elle évite les autres pratiques qui ne lui procurent pas ce plaisir intellectuel. « Ça m'ennuie », conclut-elle.

* * *

- 39 Avec des sensibilités différentes, Émilienne M., Norma H., Rémi K. et Thérèse S. présentent des caractéristiques communes qui apparaissent dans leur discours relatif à leurs pratiques professionnelles, sur la scène scolaire et chez eux, leurs pratiques personnelles et le type de relation avec leur enfant en matière d'écriture. Chez ces quatre enseignants on trouve :

- Un très fort investissement vis-à-vis de l'écriture. Qu'il soit négatif ou positif, il est lié à l'expression d'émotions et de sentiments forts (Émilienne M.) ou à une pratique intensive (Norma H. et Rémi K.).

- L'expression d'une nécessaire implication du sujet, moyen et condition d'une « entrée en écriture », libératoire ou source de plaisir (de type artistique ou intellectuel). Cette implication qu'ils vivent (ou dont Émilienne M. souffre) marque les pratiques pédagogiques qu'ils évoquent (pour leurs élèves comme pour leurs enfants).

L'écriture, une technique intrinsèquement scolaire

- 40 Les pratiques d'Éveline A. sont marquées par deux dominantes :

- Sa conception du bon élève en écriture : « C'est celui qui manie bien la phrase et qui rend correctement sa pensée ».

- Ses références à sa mission institutionnelle : à court terme le brevet, à moyen terme l'entrée en seconde.

- 41 Ainsi, lorsqu'elle décrit les nombreuses tâches écrites qu'elle fait réaliser aux élèves, elle opère d'elle-même la distinction entre ce qu'elle vérifie (les cahiers, les préparations) et ce qu'elle corrige et note. Par exemple un travail de synthèse sur une lecture est corrigé et noté parce qu'il « compte » comme travail de rédaction, au sens de l'exercice scolaire du terme, au même titre que les nombreuses rédactions proprement dites faites en classe³. Correction et notation sont donc vues comme des évaluations plus sommatives

que formatives. D'ailleurs Évelyne A. précise qu'elle a abandonné le travail sur les textes et la réécriture :

Je travaille très peu avec leur brouillon. Contrairement à ce que je faisais il y a quelques années, je ne leur demande plus de corriger leur travail J'ai l'impression qu'à partir du moment où c'est mal fait, c'est difficile de leur faire reprendre carrément.

- 42 La fréquence des rédactions s'explique par l'objectif qu'elle se fixe : faire comprendre aux élèves la « logique » de la rédaction :

Ils ont beaucoup de mal à se mettre dans la tête que le plan est donné dans la plupart des sujets de réflexion de brevet, qu'ils ont qu'à suivre ce plan qui est d'ailleurs extrêmement simple en général et que ça ne demande aucune qualité remarquable, qu'on leur demande déjà de maîtriser un certain nombre de techniques simples...

Les troisièmes que j'ai connues les années précédentes pouvaient avoir des difficultés à se plier au moule, mais ils ne refusaient pas...

- 43 Par ailleurs Évelyne A. est la seule enseignante de l'échantillon à dire clairement qu'elle utilise la copie comme punition. « A comportement stupide, punition stupide » reconnaît-elle. Mais cette pratique n'entre-t-elle pas en résonance avec la volonté exprimée que les élèves « se plient au moule » ?

- 44 Chez elle, Évelyne A. consacre beaucoup de temps à l'écriture de ses cours et pour ses cours, et cette écriture occupe une grande place, dans le temps ainsi que l'espace de la maison :

J'écris tous mes cours. Je n'aime pas improviser un cours, je ré-écris tout. Chaque année je le retravaille...

Nous n'avons plus de chambre, mais nous avons un bureau Nous écrivons tout le temps, mais vraiment en relation avec le travail. J'associe écriture à travail.

- 45 Elle n'a d'ailleurs pas d'autres pratiques d'écriture. Parlant de ses enfants, c'est encore au modèle strictement scolaire de la rédaction qu'elle fait référence, évoquant les « drames » familiaux lorsque son fils passait des heures à faire à la maison des rédactions de qualité médiocre et inférieure à « ce qu'il était capable de faire tout seul en deux heures en classe », ce qu'elle s'efforçait de lui faire faire.

Ainsi, l'écriture, dans le discours d'Évelyne A. apparaît comme une technique scolaire dont il suffit de connaître les règles, et qui assure la réussite scolaire à condition de se couler dans le « moule ».

- 46 Nadine H., professeur d'anglais, décrit également l'écriture comme une technique utilitaire, faisant partie de la vie scolaire :

L'écriture doit servir à deux choses : prendre des notes, copier ce qu'il y a au tableau et puis faire les exercices.

- 47 Elle évoque une autre écriture, celle des écrivains, mais pour s'en démarquer :

L'écriture, à mon avis, c'est l'écriture littéraire... Quand on écrit pour écrire.

Je n'écris pas au sens où les écrivains écrivent. Je me dis: Je vais préparer mon cours. Écrire, c'est vraiment un art...

- 48 ... Ce que n'est pas l'écriture professionnelle (pour elle) et scolaire (pour les élèves, du moins en cours d'anglais). Là, dit-elle, « écrire, c'est vraiment un outil ».

- 49 A l'exception du premier trimestre en 6^e, les cahiers de cours ne sont pas ramassés, et seules les interrogations écrites sont notées.

En dehors de sa profession elle tend à minimiser les travaux d'écriture, restreints aux seules cartes de nouvel an auxquelles elle ne peut échapper, l'écriture étant alors un outil obligé des relations sociales. Seule pratique ordinaire prisee: les listes. « Je prépare mes

listes pour mes courses, toujours avec une pointe feutre noire dont j'ai une collection chez moi ». Là encore c'est l'écriture outil qui domine.

- 50 Martin S., professeur de mathématiques, investit le français et l'écriture en particulier, en ce qu'elle lui paraît être la condition fondamentale de la réussite scolaire. Point de vue au premier abord paradoxal chez un professeur de mathématiques, mais qu'il explicite :

Avec les nouveaux programmes on rédige beaucoup plus maintenant qu'avant. Ceux qui n'ont pas les idées claires sont aidés par le fait de devoir s'exprimer en français.

- 51 Mais, précise-t-il aussitôt :

Ce n'est pas l'écriture en tant que telle, c'est en tant qu'elle révèle une difficulté à avoir une pensée claire.

- 52 Chez lui, il passe beaucoup de temps à la correction des copies. Car, à l'instar d'Évelyne A. il donne beaucoup de devoirs (un par semaine), qui sont tous notés³ et qu'il tient à préparer soigneusement :

Je n'utilise pratiquement jamais des énoncés des livres, je les fais presque toujours moi-même.

- 53 Cette pratique l'intéresse d'ailleurs, au point qu'il envisage d'écrire un manuel de mathématiques.

- 54 Vis-à-vis de ses enfants, c'est l'aspect scolaire qui est mis en avant; comme Évelyne A. il évoque des « drames » familiaux avec le fils aîné, allant jusqu'aux menaces de punition, et compare ses deux jeunes enfants « qui commencent à se comporter un peu différemment vis-à-vis de l'institution scolaire. La conscience de la nécessité de « soumissions » aux contraintes et modèles définies par celle-ci est alors mise en avant : « Ne suivent bien au lycée que ceux qui sont bons en français ».

* * *

- 55 Ces trois entretiens présentent plusieurs traits communs :

- L'insistance sur l'institution scolaire et les « modèles-types » de devoirs qu'elle développe.
- L'intérêt pour ces modèles et la centration de leurs pratiques d'écriture professionnelle autour de la préparation et la correction des devoirs.
- L'absence d'intérêt pour d'autres pratiques d'écriture.
- Un regard sur le travail scolaire de leurs enfants sous-tendu par une tension et une inquiétude quant à leur réussite.

L'écriture, une technique aux usages multiples

- 56 Moins catégorisables, moins catégoriques aussi dans leurs affirmations pédagogiques ou l'expression de leurs intérêts en matière d'écriture, ces trois enseignants ont en commun de considérer l'écriture comme une technique importante certes, mais sur laquelle il faudrait éviter de focaliser l'enseignement. L'école doit l'envisager sous ses différents aspects. Eux-mêmes en font des usages diversifiés.

- 57 La plus typique de ce point de vue est Nicole B. Enseignante d'Éducation Physique et Sportive, elle ne pratique pas d'écriture dans ses cours, consciente en cela d'enfreindre des recommandations officielles :

On devrait le faire en troisième, mais moi j'estime que sur 2 h ou 3 h d'EPS je préfère faire le sport plutôt que de l'écriture.

- 58 Elle rêve d'une autre conception de l'écriture dans une autre école :

L'écriture est une mais elle est très diverse. On pourrait lier la danse à de l'écriture... On pourrait peut-être jouer de l'un sur l'autre, mais... il faudrait qu'il y ait d'autres rapports entre les enseignants.

- 59 et reproche à ses collègues leurs conceptions trop étroitement « scolaires ». Elle-même a des pratiques très diversifiées. Professionnellement d'abord : elle écrit ses cours. Elle écrit aussi lors de ses lectures personnelles, entretient une correspondance avec d'anciens élèves (elle a changé plusieurs fois d'établissement). Elle dresse des listes des livres à lire et de ceux qu'elle envisage d'acheter. Elle n'a pas de bureau, mais, dit-elle :

J'ai beaucoup de coins... J'ai un grand appartement et j'ai de la place. Là où je me trouve, si j'ai besoin d'écrire quelque chose, j'écris. J'ai un cahier qui se promène.

- 60 Nous sommes loin de la mise en scène habituelle de l'écriture. En ce qui concerne ses enfants (qui sont grands maintenant), « scolairement parlant je les ai suivis jusqu'à la 5^e, après je les ai laissés plus libres ».

Dans l'ensemble domine donc la distance prise par rapport à l'usage et aux normes scolaires de l'écriture.

- 61 Chez Étienne L. la distance aux modèles scolaires d'écriture se retrouve également dans les trois champs : professionnel, familial et privé.

- 62 Professionnellement, c'est moins sur la forme canonique des devoirs qu'il insiste que sur ce qu'il fait en cours. Il explique longuement que la prise de notes est organisée dans le but d'apprendre aux élèves le vocabulaire et la rigueur propres à sa discipline (la physique). S'il tient tant à leur apprendre ce langage, c'est pour mieux en faire ressortir la spécificité par rapport à d'autres langages possibles. Lui-même dit avoir souffert, dans son enfance, et encore maintenant dans ses pratiques privées, d'être enfermé dans un style :

Des parents ou des amis me disent: tu ne signerais pas tes lettres on saurait que c'est toi. Tu n'écris pas petit a, petit b, grand 1, grand 2, mais c'est ça. C'est toujours très sec et très concis.

- 63 En réaction peut-être à ce qu'il ressent chez lui-même comme une limite, il souhaite que l'école prépare

... à plusieurs écritures... Je pense par exemple à un style et une écriture très concis pour relater des faits scientifiques... par rapport à un texte qui va être... on peut pas dire poétique, mais plus enluminé, dans un texte de français, avec des figures oratoires, si on peut dire.

- 64 Il parle aussi d'apprendre le style télégraphique préparatoire à la prise de notes ou la préparation d'interventions orales ainsi que, pourquoi pas, dit-il, « l'écriture administrative », utile pour « tous les documents que tel ou tel organisme peut demander ».

Il réfléchit donc plus en terme de style que de modèle-type de devoirs scolaires (à la différence d'Évelyne A., Nadine H. et Martin S.) et en terme de style rédactionnel plus que personnel (à la différence de Norma H. ou Rémi K. par exemple).

Parlant de ses enfants, deux adolescents : « J'aime bien pouvoir lire ce qu'ils écrivent » dit-il, mais ne le fait que lorsqu'ils le lui demandent « parce qu'ils ont leur petit jardin secret, eux aussi ». Concernant le travail scolaire, pas de drame mais un suivi « d'une manière relativement libérale ».

En dehors de l'école, les listes de courses, les livres de compte de ses beaux parents, les journaux intimes, les lettres sont évoquées comme des pratiques d'écriture à part entière.

- 65 Bien que moins typique de cette catégorie, Adrien B. est proche de Nicole B. et Étienne L. par son intérêt pour l'écriture indépendamment des exigences scolaires. Professeur d'anglais il consacre tous ses loisirs à une activité qui lui tient à coeur: des recherches historiques et archéologiques pour lesquelles il constitue des fiches qui aboutiront (peut-être) à une publication. Il a pour cela un bureau (une petite pièce réservée), dans un appartement certes grand mais tout juste suffisant pour la nombreuse famille (quatre enfants).
- 66 Parlant de sa dernière fille il dit : « Ce matin on disait justement qu'elle écrit d'elle-même les sons ». Chez ses enfants, c'est en effet le début des apprentissages, l'entrée dans le monde de l'écrit, qui l'intéresse le plus. Il n'intervient pas dans le travail scolaire de rédaction : « Je ne me suis pas préoccupé proprement dit des devoirs ».
- 67 Professionnellement, c'est lorsqu'il parle de ses élèves de troisième, du travail approfondi qu'il effectue pour la correction des rédactions qu'il s'anime : « Là je suis par exemple en ce moment en train de corriger un devoir où j'ai bien une dizaine de feuilles de notes écrites ». Il explique alors (et montre à l'interviewer) sa méthode de travail qui n'est pas sans évoquer ses minutieuses analyses de documents sur l'archéologie.

* * *

- 68 Une moindre fixation sur la réussite des exercices scolaires canoniques, chez leurs élèves comme chez leurs propres enfants, et l'ouverture à des pratiques d'écriture diversifiées caractérisent donc ces trois enseignants.

* * *

- 69 Au terme de ces analyses, c'est la possibilité de mise en cohérence des discours relatifs à l'écriture dans les cadres professionnel, familial et privé, qui paraît devoir retenir l'attention. Cette possibilité donne un certain crédit à l'hypothèse de travail initiale, à savoir l'existence chez chaque individu, d'un rapport à l'écriture, rapport susceptible de marquer la force et le mode d'investissement de celle-ci dans ses différents contextes d'usage.
- 70 Des recherches fondamentales et interdisciplinaires seraient bien sûr nécessaires pour comprendre la genèse de ce rapport à l'écriture, le poids et le rôle des facteurs sociaux, culturels aussi bien qu'individuels dans cette genèse.
- 71 A plus court terme, l'utilisation de ce concept en formation pourrait aider à comprendre la façon dont les enseignants s'approprient les techniques pédagogiques mais aussi les obligations institutionnelles liées à leur fonction.
- 72 L'écriture n'est pas neutre. Et dans la mise à jour de ces processus d'appropriation, il n'est pas possible d'oublier que l'écriture est aussi une pratique sociale, avec laquelle les enseignants, en tant que membres d'une société et d'une culture, entretiennent une certaine relation que l'« univers didactique » (Chevallard, 1985) aurait tort d'oublier.

BIBLIOGRAPHIE

Barré-De Miniac, C. & Cros, F., (1990a), « Une diversification de fait des pratiques d'écriture au collège », in *Diversifier l'enseignement du français écrit, Actes du 4e colloque international du français langue maternelle*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé.

Barré-De Miniac, C. & Cros, F., (1990b), « Enseignants et écriture : Un paradoxe ? », *Éducation Permanente*, 102, pp. 121-129.

Bourgain, D., (1990), « Écriture, représentations et formation. Préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes », *Éducation Permanente*, 102, pp. 41-50.

Chevallard, Y., (1985), *La transposition didactique*, Paris, La pensée sauvage.

Dabène, M., (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck.

Dabène, M., (1990), « Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale », *LIDIL (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues)*, 3, pp. 9-26.

NOTES

1. Ces interviews constituaient un volet d'une étude ethnographique portant sur deux établissements scolaires fortement contrastés, socialement et culturellement. L'un, situé à Paris, est fréquenté majoritairement par des enfants d'intellectuels, d'enseignants aux hauts niveaux de la hiérarchie, et de professions libérales. L'autre est un collège d'une banlieue cosmopolite et les élèves appartiennent majoritairement à la classe moyenne (commerçants et employés). L'idée directrice était la suivante : les valeurs et significations transmises par l'école en tant que lieu d'acculturation seront d'autant plus marquées à propos de l'écriture que celle-ci constitue un enjeu majeur dans la scolarité. Du point de vue des élèves on peut se demander comment les différents groupes vont percevoir et intérioriser ces valeurs et significations, compte tenu du modèle culturel dont ils relèvent, modèle à travers lequel ils appréhendent l'usage scolaire de l'écriture. Du point de vue des enseignants également on peut se poser la question des interférences entre leurs propres représentations et attitudes et celles du public élève majoritaire auquel ils ont affaire. Cet aspect de la question constitue un « effet-établissement ». Il ne sera pas traité dans le cadre de cet article, car son analyse nécessite la confrontation de données relatives aux enseignants, mais aussi aux élèves et aux parents.

2. Liste récapitulative des enseignants interviewés :

- Au collège de banlieue : Émilienne M. (professeur d'anglais), Norma H. (professeur de français), Rémi K. (professeur d'histoire-géographie et de français), Étienne L. (professeur de physique) et Thérèse S. (professeur de mathématiques).

- Au collège parisien : Évelyne A. (professeur de français), Nadine H. (professeur d'anglais), Martin S. (professeur de mathématiques), Nicole B. (professeur d'Éducation Physique et Sportive) et Adrien B. (professeur d'anglais).

3. La grande fréquence des devoirs faits en classe ou à la maison et notés est, semble-t-il, liée au contexte scolaire et plus précisément à la pression parentale dans l'établissement parisien. Cette pression s'exerce de manière directe aussi bien qu'indirecte. Martin S., jeune professeur et

récemment nommé dans cet établissement s'étonne de ce que les élèves, pourtant très suivis chez eux, ne travaillent que pour les devoirs notés. Selon lui, la pression parentale entraîne un effet de saturation tel que les élèves ajustent leurs efforts sur le « rendement scolaire ». Il souligne d'ailleurs que la pression parentale fait boule de neige, car les enseignants, craignant les ennuis, tendent à augmenter la charge de travail des élèves. Lui-même se sent plus ou moins obligé de s'aligner sur cette norme d'établissement. Cette remarque, dont les fondements seraient à préciser, indique néanmoins la voie de ce que l'on pourrait appeler l'« effet-établissement » en matière d'attitudes et de pratiques pédagogiques.

RÉSUMÉS

Les enseignants sont confrontés dans leur travail pédagogique aux difficultés qu'ont les élèves à passer à l'écriture. Mais pour eux-mêmes qu'est-ce que le « rapport à l'écriture » ?

L'auteur, après une série d'entretiens réalisés auprès d'enseignants du second degré exerçant dans deux contextes fort hétérogènes, pose que, pour les enseignants, les pratiques professionnelles d'écriture, les pratiques par rapport aux écrits scolaires de leurs enfants, les pratiques « privées » d'écriture, sont en cohérence. Tout au moins les discours tenus manifestent des cohérences d'attitude.

Trois attitudes sont ainsi décrites. La première considère l'écriture comme lieu d'implication d'un sujet (que le sujet se sente en réussite ou en échec). Dans le second cas, l'écriture est conçue exclusivement comme une technique scolaire. Dans le troisième, l'écriture est encore pensée comme une technique, mais une technique qui se prête à des tâches multiples. Ainsi l'adulte vivrait un rapport à l'écriture, rapport susceptible de marquer la force et le mode d'investissement de celle-ci dans ses différents contextes d'usage. Ce rapport à l'écriture pourrait alors peser lourd dans la manière dont l'adulte, comme enseignant, s'approprie les techniques pédagogiques et les missions de sa fonction professionnelle.

In their professional work, the teachers have to face the students' difficulties when they come to writing. But what is their own relationship to writing ?

After interviewing a number of secondary school teachers working in various conditions, the author states that their professional writing practice and their appreciations on the written works of their children, as well as their own private writings are in coherence.

Three attitudes are then described. The first one considers writing as involving the subject (whether the subject is in position of success or failure). In the second case writing is only considered as a school technique; but the kind of technique which can be used for different aims. So the adult would live in a relationship to writing liable to admit the use of power and how to invest this power in its various usual contexts. The relationship to writing could then bear heavily on the way the adult, as a teacher, would make use of his teaching techniques and understand the aims of his professional function.

INDEX

Mots-clés : écrits scolaire, analyse de discours, enseignement, enseignant, élève, écriture professionnelle, représentation

Keywords : school writings, education, teacher, pupil, professional writing, representation, speech analysis

AUTEUR

CHRISTINE BARRÉ-DE MINIAC

Christine Barré-De Miniac, Institut National de Recherche Pédagogique, Département « Didactique des disciplines »